

Lerch, Sebastian

## Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 37-46. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Lerch, Sebastian: Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 37-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183429 - DOI: 10.25656/01:18342

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183429>

<https://doi.org/10.25656/01:18342>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

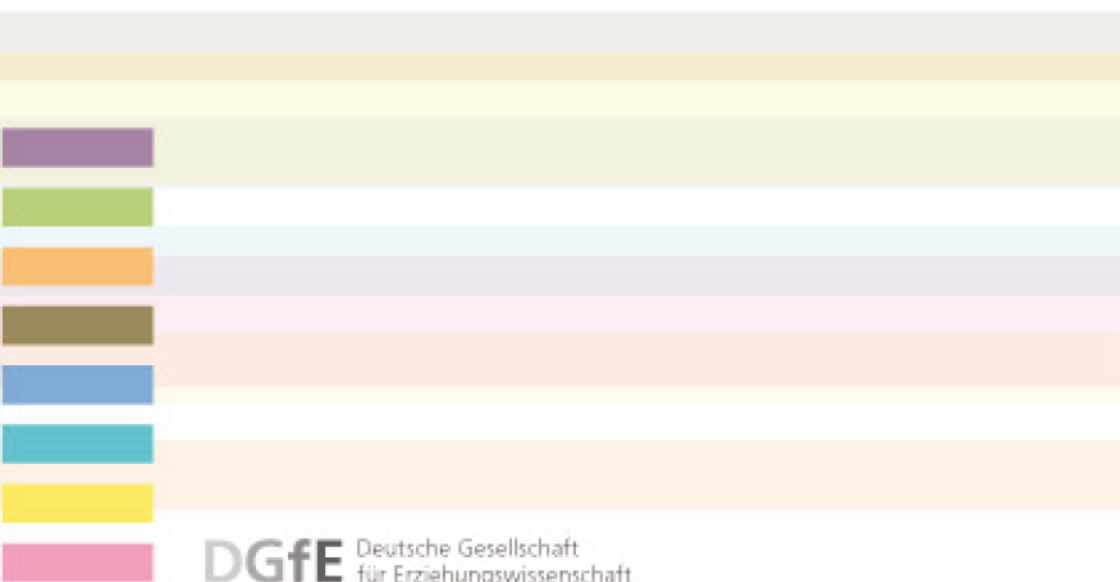
peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber,  
Birgit Ziegler (Hrsg.)



**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried  
Susan Seeber  
Birgit Ziegler (Hrsg.)

# Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0722-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0871-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

## Teil I: Kompetenz(facetten) und Persönlichkeitsentwicklung

<i>Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann</i> Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure .....	11
--	----

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López</i> Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen .....	23
---	----

<i>Sebastian Lerch</i> Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin .....	37
--	----

<i>Raphaela Schreiber</i> Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern .....	47
---	----

## Teil II: Forschung zu Übergängen

<i>Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf</i> Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments .....	59
---	----

<i>Taiga Brahm</i> Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung.....	73
---	----

<i>Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann</i> Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive.....	87
--	----

### **Teil III: Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung**

*Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk*

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ .....	105
--	-----

*Karl-Heinz Gerholz*

Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante- Analyse .....	117
---	-----

*Matthias Conrad, Stephan Schumann*

Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson .....	131
--	-----

### **Teil IV: Historische Berufsbildungsforschung**

*Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski*

Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	143
---	-----

Herausgeberschaft .....	171
-------------------------	-----

Autorinnen und Autoren .....	171
------------------------------	-----

# Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin

Sebastian Lerch

## 1. Einleitung

In öffentlichen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden verschiedene Programme und Techniken diskutiert, die an das Selbst appellieren. Neben Konzepten und Ideen wie „self-efficacy“ oder „Unternehmerisches Selbst“ taucht auch „Selbstkompetenzen“ auf. Der Ruf nach neuen Formeln der (Selbst-) Optimierung ist wenig überraschend, verwundern kann jedoch die Selbstverständlichkeit, mit der in theoretischen und empirischen Studien (vgl. Dehnbostel & Gillen 2007, Erpenbeck 2007, Gillen 2006) damit gearbeitet wird. Freilich ist dabei zu unterscheiden, ob es sich um Begründungen zum Nachweis oder um Instrumente zur Feststellung von Selbstkompetenzen handelt. In beiden Fällen aber bleibt eine *theoretische Lücke* bestehen, die darin zu sehen ist, dass bereits mit Ergebnissen so gearbeitet wird als wüsste man, was genau sich hinter dem theoretischen Konstrukt der Selbstkompetenz(en) verbirgt, als hätte der Begriff den „Status einer geklärten Kategorie“ (Vonken 2001, S. 504).

Der Artikel wird diese Lücke mit ihrem „grassierenden und problematischen Verlust theoretischer Klarheit“ (Faulstich 2002, S. 15, vgl. Seeber 2010) nicht schließen können, aber er soll zu ihrer inhaltlichen Verengung beitragen; dabei wird er eine kritische Perspektive bezüglich den Anforderungen an das Subjekt einnehmen. Im ersten Abschnitt (Kap. 2) werden zunächst diejenigen Prozesse beschrieben, welche zur Aufnahme des Themas in Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführt haben. Dabei werden zentrale Begriffe mit ihren Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis beschrieben, aber auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen (DQR) aufgegriffen. Im Anschluss wird das für den Beitrag verwendete empirische Datenmaterial erläutert, das methodische Vorgehen skizziert und Ergebnisse diskutiert (Kap. 3). In einem letzten Abschnitt (Kap. 4) wird Kritik gegenüber der, der Debatte mitgängigen, Vereinnahmung des Selbst formuliert.



## 2. Selbstkompetenzen: Begründungen zur Relevanz

Die Zunahme an Betrachtungen von Selbstkompetenzen hängt insbesondere mit unterschiedlichen unternehmerischen Strategien und Programmen zusammen (u. a. Menke & Rebentisch 2012) mit denen in erhöhtem Maße auf den Menschen zugegriffen wird. Solche Tendenzen der Vereinnahmung des Menschen sind etwa das lebenslange Lernen, die Subjektivierung von Arbeit oder die Outcome-Orientierung.

### *2.2 Lebenslanges Lernen und Subjektivierung von Arbeit*

Für das Emporkommen und die Relevanz der Debatte um Selbstkompetenzen spielen Faktoren wie das lebenslange Lernen, aber auch veränderte Arbeitsbedingungen von Seiten der Betriebe bzw. der Unternehmen eine Rolle. Arbeitssoziologischer Sammelbegriff für diese Phänomene der Umwälzungen der Arbeitswelt ist die sogenannte „Subjektivierung der Arbeit“. Formal betrachtet meint der Prozess der Subjektivierung eine Intensivierung des Wechselverhältnisses von Subjekt und (Erwerbs-)Arbeit (vgl. Elster 2007, S. 49): Die Individuen tragen mehr „Subjektives“ in die Arbeit hinein und/oder die Arbeit fordert immer mehr „Subjektives“ von den Individuen (vgl. Kleeemann, Matuschek & Voß 1999). Damit beschreibt die Subjektivierung zwei Aspekte: Zum einen sehen sich Betriebe vor dem Hintergrund eines verschärften Wettbewerbs der globalisierten Marktwirtschaft und dem daraus resultierenden Kosten- und Innovationsdruck gezwungen, die Gestaltung der Arbeitsprozesse zunehmend in die Verantwortung der Beschäftigten zu übergeben. Sie erhoffen sich neben Einsparungen auch den Zugriff auf bislang ungenutzte Potenziale des Subjekts (vgl. ebd., S. 10f.). Hier wird an Individuen eine Erwartung herangetragen, zu der sie sich schließlich verhalten müssen; zum anderen stellen aber auch Beschäftigte selbst immer höhere Ansprüche an die subjektiven Entfaltungspotenziale ihrer Arbeit. Daneben bedeutet dies aber auch, dass Arbeitende die Ausdünnung von Strukturvorgaben nicht nur kompensieren, sondern ihre Tätigkeit immer häufiger aktiv gestalten müssen, wenngleich sie dabei innerhalb der betrieblichen Steuerungslogik verhaftet bleiben (u. a. in Qualitätsmanagement, Projektarbeit).

### *2.3 Outcome-Orientierung im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen*

Folgt man einer kritischen Perspektive, dann zeigt sich eine weitere Tendenz der Vereinnahmung des Subjekts durch Kompetenz im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrah-

mens (EQF) dient er dazu, die in Deutschland formal, non-formal oder informell erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb Europas verständlicher und vergleichbarer zu machen (vgl. Reglin 2010) und somit die Mobilität der Arbeitnehmer zwischen den EU-Mitgliedsstaaten zu fördern (vgl. Böhlinger 2007). Entscheidend für die „Zuordnung von Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau sollen dabei allein nachgewiesene Kompetenzen und nicht Bildungsweg oder -dauer“ (Viertel 2011, S. 10) sein. Im Mittelpunkt steht in Deutschland und Europa also die Ausrichtung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“). Diese Tendenz zeigt sich mit leichter Einschränkung, auch in der Beschreibung des DQR zu Selbstkompetenz (seit 2011: Selbstständigkeit). Sie wird gekennzeichnet als die „Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln“ (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2009). Wenngleich diese Definition allgemein klingt, ist auch sie der Logik des Qualifikationsrahmens entsprechend beruflich zu verstehen: Es geht um die eigene *berufliche* Handlungsfähigkeit und damit verbunden um den als Erwartung formulierten Appell, dass sich der Einzelne im Dienste unternehmerischer Interessen weiterzubilden hat.

## 3. Empirie

### 3.1 Vorstellung des Projekts

Das für die hier zu bearbeitende Fragestellung vorliegende Datenmaterial stammt aus einem qualitativen Forschungsprojekt, welches zum einen Stellenprofile qualitativ-quantitativ untersucht und die dort genannten Einzelkompetenzen analysiert und zum anderen qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen in exemplarisch ausgewählten Berufen (Medizin, Ingenieurwesen und Pädagogik) einbezieht. Es untersucht Selbstkompetenzen semantisch, aber auch im Hinblick auf Einschätzung und Messung dieser Kompetenzen in Einstellungssituationen und bei Weiterbildungen in unterschiedlichen beruflichen Feldern. Das Forschungsprojekt zeigt die starke Nachfrage von Selbstkompetenzen an, gibt Hinweise auf den Einzug der Subjektivierung von Erwerbsarbeit in den realen Arbeitsvollzug und deren Ausdifferenzierung in den untersuchten Berufen. Bisher wurden ca. 500 Stellenprofile analysiert und 12 Interviews mit Personalverantwortlichen geführt und ausgewertet. Das zur Analyse zugrunde gelegte Kategoriensystem wurde deduktiv aus Modellen zur Kompetenzfeststellung und -messung, wie z. B. Kasseler Kompetenz Raster, KODE, KODE-X, Kompetenzrad sowie ergänzend induktiv, aus dem Material selbst, gewonnen. Der Gesprächsleitfaden

wurde nach ersten Interviews verfeinert und ergänzt. Beide Daten und Auswertungsmethoden wurden zunächst einzeln eingesetzt, schließlich aber ergänzend interpretiert und miteinander verknüpft. Damit konnten auch vertiefende Einblicke zu Thesen und bisherigen Ergebnissen hergestellt werden (vgl. Gläser-Zikuda 2012, S. 8). Im Folgenden werden empirische Befunde zu „Selbstkompetenzen“ in getrennten Schritten, zuerst qualitativ-quantitativ und danach qualitativ gewonnene Ergebnisse, dargelegt und erläutert.

### *3.2 Darstellung und Interpretation der qualitativ-quantitativen Ergebnisse aus der Analyse von Stellenprofilen*

Um sowohl einen Einblick in das anwendungsbezogene als auch in das wissenschaftliche Feld zu bekommen, wurden aus den analysierten Berufen Stellenprofile aus beiden Bereichen betrachtet. Dies geschah zum einen, um ein – gegenüber der Praxis – kontrastierendes Feld mit einer relativ eigenständigen Logik zur Untersuchung anzubieten, zum anderen um noch verbindlichere Aussagen über die einzelnen Fachdisziplinen hinweg zu treffen als dies für das praxisorientierte Segment zwar möglich, jedoch unmittelbar weniger ersichtlich ist. Während die Analyse der Stellenausschreibungen der Praxis zwischen April 2012 und August 2012 durchgeführt wurde, wurden die Profile der Wissenschaft aus pragmatischen, aber auch aus kontrastierenden Gründen später (April 2013 bis Juli 2013) vollzogen. Insgesamt wurden ca. 600 Stellenausschreibungen qualitativ kodiert, anschließend quantitativ verglichen und miteinander in Beziehung gebracht, sodass durchaus von einer gewissen „theoretischen Sättigung“ gesprochen werden kann. Dies auch, da sich eindeutige Tendenzen (u. a. über TOP-Nennungen) ausfindig machen ließen. Das Raster der häufigsten Nennungen ist freilich nicht trennscharf, aber es ist heuristisch nützlich, um die Reichweite der Debatte um Selbstkompetenz in Breite und Tiefe abzubilden:

1. Einsatzbereitschaft (280)
2. Organisationsfähigkeit (211)
3. Verantwortungsfähigkeit (210)
4. Selbstständigkeit (176)
5. Gestaltungswille (164)
6. Flexibilität (143)
7. Lernbereitschaft (134)
8. (Eigen-)Initiative (127)
9. Leistungsbereitschaft (74)
10. Analytisches Denken (72)

Da es im Rahmen des Beitrags nicht machbar ist, auf alle möglichen Einzelkompetenzen einzugehen, soll knapp auf eine Einzelkompetenz (exempla-

risch: *Verantwortung*) Bezug genommen werden. Dies geschieht um die Komplexität des Themas zu zeigen und damit abzubilden, dass gerade auch, wenn es um Messung oder Didaktik von Selbstkompetenz und ihrer Einzelkompetenzen geht, sehr genau geprüft werden muss, was genau der Gegenstand ist. Zunächst ist festzuhalten, dass „Verantwortung“ in allen drei untersuchten beruflichen Feldern (Medizin, Pädagogik, Ingenieurwesen) unter den TOP 3 rangiert, innerhalb des Ingenieurwesens sogar an erster Stelle vor Einsatzbereitschaft und Flexibilität. Im pädagogischen Bereich gibt es 64 Formulierungen zur „Verantwortung“, wobei ein Gefälle zwischen den anwendungsbezogenen und den wissenschaftlichen Ausschreibungen (u. a. Verantwortung gegenüber Daten, ethische Leitlinien der Forschung) vorliegt. In ersteren ist diese sehr viel höher und bezieht sich etwa auf die Codings „Eigenverantwortung“, „Verantwortung gegenüber Teilnehmern und Klienten“ sowie „gegenüber der Einrichtung“ selbst. Im medizinischen Bereich reicht das Spektrum der Nennungen (79) von „medizinischer Verantwortung“, „verantwortungsvolle Aufgabe“ bis hin zu „Führungsverantwortung“. Damit wird auch das Feld der Tätigkeiten, Zielgruppen und Handlungslogiken medizinischer Berufe deutlich. Im Bereich des Ingenieurwesens (67) wird sichtbar, dass es neben „Verantwortung gegenüber Mitarbeitenden und Kunden“ auch um „Lösungsvorschläge“, „Bereitschaft zur Beteiligung an verantwortlichen Aufgaben“ geht.

Anhand dieser kleinen Auswahl an Zuordnungen werden zwei Aspekte sichtbar: (1) In struktureller Hinsicht hängt „Verantwortung“ von organisationalen Bedingungen, Hierarchien oder Rollen ab; es muss erlaubt und gewollt sein, verantwortungsvoll zu handeln. Diese Erklärung bietet sich auch für den Befund der Relevanzsetzung des Begriffs in unterschiedlichen beruflichen Feldern an. Daneben müssten auch Handlungslogiken, Aufgabengebiete, Zielgruppen oder auch das Zustandekommen der Stellen für eine vertiefende Analyse einbezogen werden. (2) In inhaltlicher Hinsicht meint „Verantwortung“ Unterschiedliches. Das Spektrum reicht von einem Umgang mit Kunden bis hin zu einer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Um das semantisch weite Feld weiter aufzuschlüsseln, werden Interviews mit Personalverantwortlichen einbezogen.

### *3.3 Kritische Ausdeutung der Ergebnisse zur „Verantwortung“ unter Rückgriff auf qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen*

Auch durch den Einbezug von Interviews besitzt das gewählte Forschungsdesign einen explorativen und heuristischen Charakter. Das bietet folgenden Vorteil: „Sensibilisierende Konzepte dürfen [...] nicht vor einer empirischen Untersuchung (etwa durch eine genauere Definition und Operationalisierung) präzisiert werden, ihre Konkretisierung muß vielmehr in Auseinandersetzung



mit der Realität einer sozialen Lebensform stattfinden.“ (Kelle & Kluge 1999, S. 27) Dieses Schauen der gegebenen Wirklichkeit mit ihren offenkundig und verborgen vorhandenen Aussagen zu Selbstkompetenzen gilt es durch qualitative Interviews zu untersuchen. Dabei sollen die bis dato gewonnenen theoretischen Einsichten und Muster als Hintergrundfolie dienen; den Schwerpunkt der Befragung bilden relativ offene, noch nicht gänzlich zugeschnittene Fragestellungen, um Raum für Überraschendes und Unerwartetes zu geben (vgl. Flick 2011, S. 123). Mit diesem Zugang wird ein geschärftes Verständnis der Aspekte erwartet, die Selbstkompetenzen bzw. hier exemplarisch „Verantwortung“ beeinflussen. „Verantwortungsvolles Handeln“ findet sich etwa in einem Interview der *Pädagogik* mit einem Personalverantwortlichen der Bahn AG:

„Dafür braucht man auch eine gewisse Verantwortungsbereitschaft. Das heißt, man muss schon wissen, dass das, was wir hier machen, nachher Auswirkungen auf 200.000 bis 300.000 Menschen hat. Dann tragen wir auch in der Personalentwicklung Verantwortung für Prozesse, für Finanzen und dafür, dass das nachher vor Ort umgesetzt wird. [...] Jeder Job hat mit Verantwortungsbewusstsein zu tun. Sogar unser Reiniger vor Ort muss seinen Job verantwortungsbewusst machen.“ (Päd 3, 41)

Hier zeigt sich, dass Verantwortung als sehr wichtig angesehen wird und dieses Bewusstsein in unterschiedlichste Bereiche eines großen Unternehmens hineinwirkt. Mit Bezug auf das Segment von Führungskräften wird weiter ausdifferenziert:

„Verantwortung für sich selbst als Führungskraft, für die Mitarbeiter und dafür, deren Verantwortung zu stärken, Verantwortung gegenüber dem Unternehmen gewissermaßen und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft oder der Öffentlichkeit.“ (Päd 3, 76-77)

Verantwortung ist hier eine zentrale Leitidee. Die Ausdifferenzierungen bezüglich Akteuren, Ebenen, Zielgruppen und Wirkungsweisen sind sehr bewusst. d.h. das zunächst in anderen Interviews und in Stellenausschreibungen eher allgemein formulierte Thema wird hier detailliert und durchdacht beschrieben und in seinen vielfältigen Verästelungen skizziert.

Auch im Bereich der Ingenieure ist Verantwortung ein wichtiger Aspekt. Verantwortung gestaltet sich hier jedoch anders als im pädagogischen und medizinischen Bereich, denn es geht eher um Verantwortung gegenüber Kunden und Mitarbeitern. Und je nach konkretem Aufgabengebiet erfährt sie unterschiedliche Ausprägungen, z. B. im Automobilbereich gibt es die Verantwortung des Ingenieurs gegenüber der Firma, den Kunden oder den KollegInnen (vgl. Ing 1, 78). Darüber hinaus wird auch Eigenverantwortung in den Blick genommen:

„Eigenverantwortung. Das wird bei uns sehr, sehr groß geschrieben. Also nicht immer absichern beim Vorgesetzten. Wir brauchen Leute, die eigenverantwortlich, die selbstständig arbeiten. Da ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt.“ (Ing 3, 62)

Und je nach vorliegender Instanz existieren unterschiedliche Objekte der Verantwortung (u. a. Vermeidung von Verkehrsunfällen, Kosten für den Käufer). Daneben wird auch deutlich, dass die Position in einem Unternehmen ebenfalls Auswirkungen auf das Verständnis und die Bedeutung von Verantwortung hat. So wird etwa formuliert:

„Verantwortungsübernahme/Verantwortungsfähigkeit: Das interpretiere ich jetzt für mich so: Bin ich bereit, im Unternehmen Führungsverantwortung – also jetzt nicht nur gegenüber den Teilnehmern oder den Auszubildenden, sondern Führungsverantwortung auch gegenüber den Mitarbeitern – zu übernehmen?“ (Ing 2, 24)

Für den Bereich der Medizin hat Verantwortung (u. a. gegenüber dem Patienten, seiner Würde, seinem Wesen) einen besonders hohen Stellenwert. Medizinisch Tätige haben neben einem gesellschaftlichen und öffentlichen Auftrag auch eine direkte und indirekte Verantwortung gegenüber ihren Patienten und deren Angehörigen. Je nach Fachbereich ist dies sicher unterschiedlich verteilt und gewichtet, und es macht auch einen Unterschied, ob ein Radiologe einen Tumor anhand eines Bildes feststellt oder ob ein Mediziner diesen Befund kommunizieren muss. Generell besteht freilich in beiden Fällen Verantwortung. Interessant ist, dass in den Interviews mit Medizinern unterschiedlicher Fachrichtungen relativ stark Bezug genommen wird auf das hierarchische System innerhalb eines Klinikums und auch Verantwortung in dieser Art gewichtet wird:

„Verantwortung ist jetzt gar nicht so entscheidend momentan, weil wir ja – wir haben ja ein hierarchisches System – Oberärzte und Chefärzte haben. Die Oberärzte sind auch angewiesen, das immer zu überprüfen und wir als Chefärzte haben dann nochmal letzten Endes die absolute Überprüfung und sind letzten Endes absolut verantwortlich.“ (Med 1, 25)

Da es noch Oberärzte im Hintergrund gibt, sind Assistenten relativ verantwortlich:

„Aber der Assistent hat natürlich auch eine gewisse Verantwortung. Das ist sicher richtig. [...] Da ist natürlich eine gewisse inhärente Verantwortung im Beruf drin. Das ist wichtig.“ (Med 1, 28)

Geht man von einer Kompetenzdefinition aus, die neben Wissen, Einstellungen, Wollen, Performanz auch die Verfügbarkeit von Mitteln aufnimmt (vgl. Bender 2003, S. 22; Hummel 2001, S. 74f.), wird deutlich, dass eine innere

und äußere Seite von Verantwortung existiert: (1) Die innere Voraussetzung zum verantwortungsvollen Handeln liegt im Personsein begründet: Selbstverantwortung wird rückgebunden an eine Vorstellung eines sittlichen Bewusstseins, und die mit der Idee der Autonomie verbundene Würde der Person. Diese Argumentation kann in den Interviews nicht gefunden werden, allerdings gibt es Nennungen, die sich auf eine innere Seite als Wille und als Bewusstsein für Verantwortung beziehen. (2) Ein weiterer Aspekt, der sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch in den Interviews zu sehen ist, rekurriert auf die äußere Seite von Verantwortung: Um verantwortungsvoll zu handeln, muss der Kontext berücksichtigt werden, d. h. inwieweit eine Handlung freiwillig vollzogen wird oder unter betrieblich erzeugtem Druck (u. a. Verpflichtung, verinnerlichte Fremdkontrolle) geschieht. Hierin ist bereits eine erste mögliche Kritik angezeigt. Es existieren jedoch noch weitere Momente, die in Selbstkompetenzen zum Tragen kommen und eine bestimmte Position gegenüber dem Subjekt formulieren.

## 4. Kritiken

### 4.1 Kritik I: Umdrehung der Begriffe

Betrachtet man etwa Selbstkompetenzen wie „Kreativität“, „Eigeninitiative“, „Selbstständigkeit“ oder eben „Verantwortung“, dann ist zunächst festzuhalten, dass die Begriffe zwar eine allgemeine Konnotation besitzen, jedoch als Kompetenz beruflich dominiert werden. Daneben dreht sich die Perspektive der Begriffe um: Wenngleich das Selbst betont wird, so wird doch instrumentalisiertes und effektives Handeln favorisiert. Hierin zeigt sich, dass die gesamte Selbstkompetenzdebatte den Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, ihn aber nicht mehr aus einer ökonomischen Logik entkommen lässt. Es fokussiert die Formung des Subjekts nach den Anforderungen des aktuellen wie des künftigen Marktes. Der Einzelne interessiert nur als Mittel zum Zweck. Man könnte gar meinen als sei die „Auflösung“ des Subjekts eine betrieblich in Kauf genommenen Konsequenz. Unternehmen besitzen unterschiedliche Strategien zum vollständigen Zugriff auf die gesamte Person. Eine Möglichkeit ist die Zuschreibung erhöhter Selbststeuerung der Arbeitszeit oder Projektarbeit:

„Das sind die grundsätzlichen Aufgabenstellungen in dem Projekt und ihr löst das selbst. Ihr schaut, wie das funktioniert. Man macht keine Vorgaben, wer welche Rolle einzunehmen hat, aber man kann natürlich keine Anarchie laufen lassen. Das heißt, man gibt einen Rahmenprozess vor.“ (Ing F, 41)

Generell kann festgehalten werden: „Alle pädagogischen Elemente, die einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationslernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf“ (Röder 1989, S. 186). Sie dienen zur Indienstnahme des Subjekts. Zugleich aber wohnt ihnen eine Paradoxie inne: In der Indienstnahme des Selbst liegt die Selbstnegation, denn sie richten sich nicht auf das Selbst. Stattdessen ist es austauschbar und interessiert in den Strategien und Programmen bloß als subjektiver Faktor (vgl. Rau 2005, S. 140).

## 4.2 Kritik II: Optimierungen des (Berufs-)Lebens

Der Duktus der Steigerungsbemühungen in der Kompetenzdebatte führt dazu, nicht mehr nur die Erwerbsarbeit, sondern das ganze Leben unter dem Aspekt der Nützlichkeit zu betrachten. Daneben werden Schwierigkeiten, Brüche oder Traurigkeiten des Lebens als gewinnbringende, die Ökonomisierung des Lebens und Arbeit fördernde Bedingungen umgedeutet. Diese Argumentation gilt für die gesamte Kompetenzdebatte. Unabhängig davon, ob eine soziale, personale, fachliche oder methodische Kompetenz in den Blick genommen wird, geht es zumeist um die Anpassung der menschlichen Identität an Anforderungen von außen (vgl. Int. Med 1, 77, Int. Med 3, 45). Ihren Ausdruck findet das in einer „Kohärenz des Selbst“, die alles Subtile und Abständige zwar aufnimmt, aber sogleich integriert. Das aber führt zu einem Typ Mensch, welcher weder widerständig noch kritisch sein kann und darf. Nachdenkliche oder unvollkommene Subjekte, die sich dessen bewusst sind (oder auch nicht) gehen verloren. Sie werden im Glauben an Leistung und Wettbewerb verdrängt.

## Literatur

- Bender, W. (2003). Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung*, (S. 19-31). Bielefeld.
- Bohlinger, S. (2007). Kompetenzen als Kemelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 3, 112-130.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dehnbostel, P. & Gillen, J. (2007). Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: J. Erpenbeck & L. Von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*, (S. 459-471). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2009, 2011), verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> (03.08.2011).
- Elster, F. (2007). Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2002). Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr. 49, (S. 15-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Tschenbuch-Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, Tina, Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2011). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7-14). Münster u.a.: Waxmann.
- Gillen, J. (2006). Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hummel, T. R. (2001). *Erfolgreiches Bildungscontrolling: Praxis und Perspektiven* (2. Aufl.). Heidelberg: Heidelberger Fachbücher für Praxis und Studium.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 4, 2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß G. G. (1999). *Zur Subjektivierung von Arbeit*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Arbeitspapier.
- Menke, C. & Rebentisch, J. (2012). *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Rau, A. (2005). Von der Psychotechnik zur Psychopolitik. Eine gouvernementalitäts-theoretische Skizze zur "Subjektivierung von Arbeit". In: Arbeitsgruppe SubArO (Hrsg.), *Ökonomie der Subjektivität – Subjektivität der Ökonomie. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung*, (S. 130-164). Berlin: edition sigma.
- Röder, R. (1989). Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens. In: W. Gieseke, E. Meueler & E. Nuissl (Hrsg.), *Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung*, (S. 157-190). Jahrestagung 1988 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Mainz: Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung.
- Reglin, T. (2010). Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Transparenzinstrument für Europa. *Karlsruher Transfer*, 40, 27-32.
- Seeber, S. u.a. (2010). Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. *Beilage zu BWP*, 1, 1-15.
- Viertel, E. (2011). Qualifikationsrahmen zwischen Sinnhaftigkeit und Ideologie. *Education Permanente*, 1, 10-13.
- Vonken, M. (2001). Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94(4), 503-522.